

## Construções teóricas acerca da aprendizagem docente

### *Theoretical constructions about teacher learning*

Mônica Tessaro  
Universidade do Oeste de Santa Catarina -UNOESC  
Joaçaba-Brasil

#### **Resumo**

Com base nos pressupostos da pesquisa de revisão de literatura, propõe-se neste artigo, colocar em tela diferentes concepções teóricas que podem auxiliar na compreensão da questão: como o professor aprende? Temos na contemporaneidade uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas aptas a explicarem a aprendizagem humana, entretanto, poucos são os estudos publicizados sobre a aprendizagem docente. Por essa razão, com base nas contribuições de Jean Piaget, Paulo Freire, Lee Shulman e Maria da Graça Mizukami, apresento algumas reflexões teóricas sobre como ocorre o processo do aprender docente. Entre os principais resultados, destaca-se a similaridade entre as concepções teóricas, de forma genérica é possível afirmar que a aprendizagem docente contempla duas dimensões: individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente; Concepções teóricas; Formação de professores.

#### **Abstract**

Based on the assumptions of the literature review research, it is proposed in this article to put on screen different theoretical concepts that can help in understanding the question: how does the teacher learn? We currently have a variety of theoretical and methodological perspectives capable of explaining human learning, however, there are few published studies on teaching learning. For this reason, based on the contributions of Jean Piaget, Paulo Freire, Lee Shulman and Maria da Graça Mizukami, I present some theoretical reflections on how the teaching learning process occurs. Among the main results, the similarity between the theoretical conceptions stands out, in a generic way it is possible to affirm that the teaching learning contemplates two dimensions: individual and collective.

**Keywords:** Teacher learning; Theoretical conceptions; Teacher training.

## **Introdução**

Questionamentos em torno da eficácia de cursos e programas formativos voltados aos professores, tem revelado preocupação constante de pesquisadoras (es) e das políticas públicas de boa parte dos países da Europa, Ásia e das Américas (OLIVEIRA, LEIRO, 2019). No Brasil, contamos com pesquisas de ampla abrangência no que diz respeito a formação de professores, entre elas, destaca-se em especial, o estudo realizado por Gatti, Sá Barreto e André (2011), que se configura uma pesquisa do tipo estado da arte sobre as políticas educacionais relativas à formação inicial e continuada dos professores. Também temos, a pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011), que objetivou identificar as configurações das ações de formação continuada de professores em diferentes estados brasileiros.

Diante das referidas investigações, procurei analisar os aspectos mencionados pelas pesquisadoras que merecem mais atenção devido as lacunas encontradas acerca da temática formação docente. Um dos desafios, situa-se na formação continuada ofertada as (aos) docentes, os resultados da pesquisa realizada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), revelam que tanto estados, quanto municípios, encaram a formação continuada como ações transmissivas, desenvolvidas em forma de “oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas.” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.198). O problema é ainda pior se levar em conta que “os sistemas públicos de educação [...] gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores, dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino [...] para refazerem um trabalho que não foi bem feito durante a formação inicial.” (MELLO, 2000, p. 101).

Diante dessa situação, escolho as seguintes questões para compor as reflexões do presente artigo: como o professor aprende? Que correntes teóricas podem explicar como ocorre a aprendizagem docente, especialmente quando se trata da formação continuada? Defino essas questões inspirada em Trevisol (2018) e Goos (2005). Para Goos (2005) a grande lacuna das pesquisas que tratam sobre o campo da formação de professores está em compreender como esses profissionais aprendem. Em linhas gerais, em uma breve busca sobre pesquisas envolvendo a questão da aprendizagem, encontra-se muito mais estudos preocupados com o processo de aprendizagem dos alunos do que das (os) professoras (es).

A literatura tem nos indicado de forma sistemática que as (os) professoras (es) devem estar preparadas (os) para atuar em sala de aula, primeiramente devem compreender o conteúdo específico de seu componente curricular, em seguida, devem saber avaliar os alunos, bem como, criar estratégias de manejo às dificuldades de aprendizagem e de relacionamento que ocorrem em seu cotidiano de trabalho (REALI, MIZUKAMI, 2010). No entanto, promover experiências de aprendizagem bem-sucedidas exige da (o) profissional docente, conhecimento, capacidade de análise e reflexão sobre a própria prática. Frente a essas demandas, compreende-se que o (a) professor (a) está em constante processo de aprendizagem. Mas que tipo de aprendizagem? O (a) professor (a) aprende da mesma forma que as (os) alunas (os)? O (a) professor (a) que já passou por uma etapa de ensino (formação inicial) como continua aprendendo?

Neste sentido, o esforço deste artigo é colocar em tela algumas estruturas teóricas aptas a explicarem como as (os) professoras (es) aprendem e se desenvolvem em diferentes contextos. Compreendo que modelos teórico-metodológicos emergem de diferentes maneiras e em diferentes épocas, por essa razão, neste estudo, pelos menos quatro autores serão abordados, a saber: Paulo Freire, Jean Piaget e seus contemporâneos, Lee Shulman e Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico, contemplando as técnicas do levantamento bibliográfico. Esse tipo de metodologia é adequada para o problema de pesquisa, pois, permite a realização de “levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados.” (VOSGERAU, ROMANOWSK, 2014, p. 167). Nessa ótica, os estudos que realizam revisões bibliográficas, caracterizam-se especialmente por apresentar, organizar e resumir principais obras existentes acerca de uma determinada temática, permitindo assim, a compreensão do movimento da área, seus caminhos teórico-metodológicos, “indicando tendências, recorrências e lacunas.” (VOSGERAU, ROMANOWSK, 2014, p. 167).

Desta forma, o texto será representado pela seguinte ordem: inicialmente trago as contribuições de Freire sobre a aprendizagem docente; no segundo tópico apresento as contribuições de Piaget e seus contemporâneos; em seguida destaco as reflexões de

Mizukami, e finalmente, apresento os pensamentos de Shulman sobre essa temática. No último tópico, resgato as principais contribuições do presente texto para o campo da formação de professores. Apresento a importância de se desenvolver mais pesquisas teórico-práticas envolvendo a temática da aprendizagem docente, objetivando contribuir com o campo da formação de professores e com as políticas públicas.

### **Como a pedagogia libertadora de Paulo Freire pode contribuir com a questão da aprendizagem docente?**

As obras de Paulo Freire (1975; 1992; 1996; 1997) deixaram um lastro que não deve jamais ser apagado devido as suas contribuições para o campo da formação docente, pois, nos desafia a construir uma educação libertadora. Para Freire (1975), a concepção bancária da educação diz respeito à docência verticalizada, que nega as relações afetivas, o diálogo, inibe a criatividade e domestica os sujeitos que estão em desenvolvimento. Por essa razão, luta contra as práticas pedagógicas imobilistas que engessam o cotidiano escolar. Embora não tenha tratado diretamente sobre a questão da aprendizagem docente, a originalidade e potencialidade da perspectiva freiriana para o campo da formação docente encontra-se consubstanciada numa pedagogia humanista/problematizadora/libertadora (BEHRENS, 2007).

Pensando em como ocorre a aprendizagem docente, me amparo em algumas afirmações de Freire (1997, p.12) quando tece reflexões sobre a importância de formar grupos de formação, “grupos de professoras, de diretoras, de coordenadoras pedagógicas, de merendeiras, de viárias, de pais e mães”, para o autor, é olhando para sua prática pedagógica, para a prática das (os) colegas, para suas vivências e experiências, para as vivências e experiências do outro como professor (a), mas sobretudo, como gente, é que o (a) professor (a) aprende. Além de valorizar a cooperação e a coletividade para o desenvolvimento da aprendizagem docente, Freire (1997) acrescenta a importância das (os) professoras (es) despertarem o gosto pelo aprender permanentemente, ou seja, além da dimensão coletiva, Freire não desconsidera o processo cognitivo da aprendizagem que contempla a dimensão individual. É válido ressaltar que esse é um aprendizado longo, implica tempo e processo, nem toda vez fácil (FREIRE, 1992).

Para Freire (2001, p. 259) não existe ensinar sem aprender, “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado.” Ou seja, para Freire (1992) a

aprendizagem docente é inconclusa e permanente. Nesse sentido, compreende-se que o (a) professor (a) aprende no cotidiano de sua prática, por meio da criatividade e criticidade, bem como, pelo diálogo com seus pares, por isso, “o ato de aprender, nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.” (SHOR, FREIRE, 1986, p.11). Ao mesmo tempo em que o (a) professor (a) não pode aprender pela (o) aluna (o), a (o) aluna (o) não pode aprender pelo (a) professor (a), ambos devem recriar o conhecimento, compartilhando o que já sabem e construindo o novo.

Diante dessas considerações, qual é a indicação de Freire para que o (a) professor (a) possa continuar construindo novos conhecimentos ao longo de sua vida? Para Shor e Freire (1986) uma das vias para construir conhecimento é estar em formação permanente, entretanto, não basta os cursos de formação de professores trabalharem apenas conteúdo teóricos, é necessário discutir a prática. E ainda, para os referidos autores, o ciclo do conhecimento compõe dois momentos que se relacionam de forma dialética, o primeiro é o momento da produção do conhecimento, ou da produção de algo novo, o segundo momento é quando o sujeito conhece o conhecimento produzido. Esse movimento dialético do ato de conhecer envolve “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente.” (SHOR, FREIRE, 1986, p.13).

Por essa razão, o ato do conhecer não deve ocorrer de cima para baixo de forma transmissiva como ocorre na maioria dos programas de formação, mas sim, por meio de “leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão.” (SHOR, FREIRE, 1986, p.113). É como se planejasse um voo sem instrumentos, sem uma lista de leituras e autores que deem segurança ao formador, essa opção metodológica, permite aprender, compreender os níveis cognitivos e afetivos das (os) professoras (es), bem como, o grau de alienação que as (os) impede de realizar um estudo crítico com fundamentos para o diálogo e o questionamento (FREIRE, 1992).

Sendo assim, entende-se que no método freiriano, a formação permanente abrange diferentes modalidades, entre elas considera a formação oportunizada pelos pares, buscando garantir a ação-reflexão-ação da própria prática e da prática do coletivo docente. Esse tipo de proposta se diferencia das tradicionais, como é caso das palestras show, dos “cursos de férias, cursos de 30 horas, treinamentos, capacitações, reciclagens.” (SAUL,

SAUL, 2016, p. 24). E ainda, vale ressaltar que a formação docente “não se efetiva sem a participação destes como sujeitos envolvidos na concepção das políticas voltadas para sua qualificação.” (GROSCH, 2013, p.2130).

A dimensão coletiva na formação docente, atua como força propulsora para uma aprendizagem significativa, contemplando os trabalhos em grupo, as parcerias e a construção crítica e reflexiva de novos conhecimentos. Essa proposição origina-se na abordagem progressista de Paulo Freire, sustentada pelo pilar das ações compartilhadas e dialogadas, corrobora com a necessidade de a instituição escolar assumir por meio da cooperação processos de conscientização e inter-relação dos seres humanos na sociedade (BEHRENS, 2007).

A questão é: como alinhar a prática com o discurso? Para Shor e Freire (1986), além de lutarem para conquistarem o direito de prosseguir a formação, as (os) professoras (es) precisam ter consciência de sua ação politizadora. O conhecimento não é uma questão apenas teórico-prática, mas o é também política, por essa razão, o método dialógico tem potencial para colaborar com a formação dos professores como um projeto que move o processo da aprendizagem, pois o diálogo faz parte da história da humanidade, é por meio dele, que os seres humanos se encontram se constroem e se reconstroem, assumindo a própria aprendizagem como sujeitos gnosiológicos (FREIRE, 1992).

Portanto, as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia freiriana além de avançarem na questão da aprendizagem docente, são instrumentos de resistência frente as concepções fragmentadas da formação de professores, as quais compreendem a aprendizagem como algo a ser depositado na cabeça das (os) docentes. Sendo a democracia, um dos pilares para pensar a qualificação docente a qual poderá fundamentar uma educação crítica e de qualidade social.

### **O desenvolvimento da aprendizagem docente a partir de Jean Piaget e seus contemporâneos**

A epistemologia genética de Jean Piaget fala sobre a aprendizagem da criança, entretanto, autoras (es) contemporâneos, entre elas (es) Cilene Chackur e Fernando Becker, inspirados na teoria de Piaget trazem contribuições acerca da aprendizagem docente.

A teoria piagetiana e a explicitação em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo oportunizou a verificação de que este processo teria no estágio operatório formal, um dos últimos períodos do desenvolvimento humano. Entretanto, compreende-se que ao

longo de outras fases do desenvolvimento humano o processo cognitivo não cessa. Construções e reconstruções sequentes do pensamento e das estruturas cognitivas continuam acontecendo, visto os desafios e solicitações do meio, ou seja, o (a) professor (a) é solicitado diariamente pelos (as) seus (as) alunos (as), colegas e superiores a elaborar estruturas de pensamento cada vez mais amplas e complexas.

Portanto, a opção em trazer as contribuições da epistemologia genética, neste estudo, se deve pela compreensão sobre o processo de (re) construção do conhecimento, ou seja, Piaget (2002, p.6) “vê no conhecimento uma construção contínua.” E ainda Becker (2012, p.99) afirma genericamente, “todo ser humano, que continua vivo, salvo no que se refere a prejuízos orgânicos irreversíveis ou psíquicos, avança na construção de seus instrumentos cognitivos.” Nesse sentido, compreendo que a aprendizagem é construída ao longo do ciclo vital.

Portanto, o conhecimento cognitivo passa por transformações constantes até o último dia de vida do sujeito. De acordo com o modelo biológico cognitivo, descrito por Piaget (2002) como abstração reflexionante, “significa que o conhecimento desenvolve-se apoiado tanto na abstração empírica (determinação do objeto ou meio físico ou social) quanto na abstração reflexionante (ação e coordenação das ações do sujeito).” (BECKER, 1993, p. 286). Partindo dessa afirmação, compreende-se, que, o (a) professor (a) (o sujeito do conhecimento) aprende como qualquer outra pessoa no mundo: enfrentando problemas, solucionando problemas, enfrentando situações, práticas ou teóricas, até encontrar soluções. Nessa concepção, o (a) professor (a) é compreendido (a) como sujeito epistêmico,

o professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. (BECKER, 2007, p.9).

Dessa forma, o (a) professor (a), elabora e formaliza novos conhecimentos, ou seja, age sobre os objetos assimilando-os, tendo a oportunidade de reconstruir e ampliar sua capacidade de aprender. Na medida em que o (a) professor (a) prepara sua aula, ou seja, repete uma ação, ele (a) não apenas aumenta seu domínio sobre o objeto (conteúdo), mas progressivamente, transforma-os, refaz, reconstrói, atinge novos patamares mais amplos e

### *Construções teóricas acerca da aprendizagem docente*

mais complexos, portanto, melhora sua capacidade cognitiva, e conseqüentemente, aumenta sua capacidade de apreender (BECKER, 2007).

Outra questão relevante que considero para a escolha dessa abordagem, é que a epistemologia e a psicologia genética fundamentam uma pedagogia ativa (BECKER, 2007). De acordo com Chakur (2005), Piaget realizou alguns pronunciamentos no campo pedagógico, especialmente entre os anos 1920 e 1930 do século XX, quando os escolanovistas propunham métodos ativos, sugerindo sua efetivação na prática “visando atender à finalidade educacional de desenvolvimento das potencialidades do educando em novas bases.” (CHAKUR, 1995, p.37). Ou seja, compreendo que a epistemologia genética nos fornece elementos em termos pedagógicos de que a educação deve ser ativa, a escola (aqui entendo todas as instituições de ensino do nível básico ao superior) deve trabalhar com a atividade do sujeito, por que é por meio da atividade (ação) que o (a) professor (a) constrói capacidades cognitivas.

As contribuições que a epistemologia genética oferece à pedagogia já dizia Piaget (1970), são relativas ao próprio desenvolvimento intelectual. Sendo contrário as práticas dos conteúdos dados prontos, é preciso considerar a organização feita pela (o) aluna (o), ou seja, na teoria piagetiana é “à problematização que dá lugar à descoberta e à criação (ou reinvenção) e salientando-se as relações que favorecem a compreensão dos conteúdos e sua generalização.” (CHAKUR, 1995, p.46). As sucessivas construções permitem “resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados.” (PIAGET, 1970, p.43).

Assim sendo, essa teoria abre portas para uma relação pedagógica fundada no respeito e na cooperação, que de acordo com Chakur (1995, p.46) “os trabalhos em equipe, a discussão conjunta e as trocas de pontos de vista dariam ensejo ao desenvolvimento da autonomia e ao desaparecimento gradual do individualismo e do egocentrismo.” Essa alteração nas práticas pedagógicas requerem fundamentos claros e sólidos “em que seu perfil na prática se aproxima de seus fundamentos teóricos.” (CHAKUR, 1995, p.50).

Portanto, escolhi operar com a teoria piagetiana objetivando elucidar respostas para a questão da aprendizagem do (a) professor (a), primeiro, pela sua contribuição na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo não se mantém ao atingir um patamar de equilíbrio, ao contrário, a cada nova ação se desequilibra e busca novamente um ponto de



equilíbrio, e assim, sucessivas e indefinidas vezes. E segundo, devido a sua contribuição em pensar uma pedagogia ativa, que objetiva desenvolver as potencialidades dos sujeitos valorizando suas ações (BECKER, 2007; CHAKUR, 1995). É nesse sentido que deveriam ser pensados e planejados os programas de formação de professores, valorizando o processo do desenvolvimento cognitivo das (os) professoras (es), considerando-os sujeitos aprendentes, que na coletividade terão a oportunidade de ampliar suas estruturas cognitivas.

### **A construção da aprendizagem docente de acordo com as contribuições de Mizukami**

Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), entre as características da docência está o aprender a ser professor (a) e o aprender a ensinar, que para as autoras, é um processo que se estende ao longo da vida, significa dizer, que a competência profissional não é resultado apenas da formação inicial. É justamente por isso, que destaco aqui a importância de se oferecer subsídios por meio das políticas públicas para que os programas de formação de professores ofereçam apoio a esses profissionais, visando o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de suas carreiras.

Embora temos tido evidências, especialmente por meio das pesquisas do tipo estado da arte (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011) que o desenvolvimento docente possibilita melhorias nas práticas pedagógicas e conseqüentemente, favorece a aprendizagem dos alunos, ainda estamos iniciando nossa compreensão sobre o que e como as (os) professoras (es) aprendem. O que sabemos é que esse é um processo contínuo, que não se limita aos ambientes formais e tradicionais de ensino, que as (os) professoras (es) aprendem ao ensinar e aprendem com o coletivo escolar observando, experienciado, refletindo e dialogando sobre sua prática (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

Em linha com essas contribuições, Mizukami (2006) apresenta algumas delimitações que fazem parte do processo de aprendizagem docente:

- a aprendizagem docente é de natureza individual e coletiva;
- a escola é um *lócus* de aprendizagem;
- a aprendizagem docente não é um processo linear;
- a aprendizagem docente envolve os saberes já construídos pela trajetória pessoal, acadêmica e profissional;

### *Construções teóricas acerca da aprendizagem docente*

- a prática profissional deve ser levada em consideração em todo processo formativo;
- a reflexão é considerada fonte de aprendizagem docente;
- os valores pessoais influenciam no processo do aprender;
- a aprendizagem docente necessita de um espaço que possibilite a partilha de ideias;
- as (os) professoras (es) necessitam de tempo para aprender;
- para aprender é importante as (os) professoras (es) terem uma liderança positiva na escola;
- a aprendizagem é possibilitada por situações desequilibradoras/equilibradoras;
- a aprendizagem pode ser facilitada por culturas escolares colaborativas, ou por comunidades de aprendizagem que possam redefinir as práticas individuais e coletivas;
- a aprendizagem é auto iniciada, apropriada e deliberada pelas (os) docentes;
- a aprendizagem é favorecida pela interação entre os pares;

As contribuições de Mizukami (2006), nos levam a considerar a natureza individual e colaborativa do processo de aprendizagem docente, isto é, ao mesmo tempo que as (os) professoras (es) estão preocupadas (os) com seu processo formativa, buscando o aperfeiçoamento pessoal e profissional, devem estar igualmente, preocupadas (os) e engajadas (os) com a formação do coletivo escolar, valorizando o espaço/tempo da escola.

O cenário ideal para que as (os) professoras (es) aprendam, segundo Mizukami (2004) é por meio dos casos de ensino, que mais tarde, inspirada em Shulman, Mizukami (2006) chamou de comunidades de aprendizagem. Espaço que permite à vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Por meio das comunidades de aprendizagem a (o) docente pode desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, auxiliando a aprendizagem de seu próprio trabalho, isto é, a aprendizagem construída por meio das comunidades de aprendizagem, envolve o aprender pela prática e a construção de pontes com a teoria.

Considerando a dimensão individual e coletiva da aprendizagem, Mizukami (2004; 2006) defende que uma comunidade de aprendizagem requer das (os) docentes engajamento intelectual e social, o que resulta em novas e diferentes formas de pensar, de resolver problemas, de refletir individualmente e coletivamente. Esse ambiente possibilita a distribuição de dois tipos de conhecimentos, um deles refere-se ao fato de que alguns profissionais sabem o que outros não sabem (conhecimento ultrapassa a esfera individual). E o segundo reporta-se às diferentes possibilidades de conhecer, ou seja, os participantes

podem trocar experiências sobre as formas de ler, de escrever, de refletir, de construir argumentos, de exemplificar, de resolver problemas, de representar o que já sabe.

Nesses termos, a base do conhecimento para o exercício profissional docente, consiste em “compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis contextos e modalidades de ensino.” (MIZUKAMI, 2004, p.38). Essa base envolve processos de aprendizagem de diferentes naturezas, as quais são mais limitadas na formação inicial, tornando-se mais aprofundadas e flexíveis na formação continuada e no dia-a-dia das (os) profissionais.

Para finalizar, corroboro com Nono e Mizukami (2010) que o processo de aprendizagem das (os) professoras (es) é complexo, dinâmico e multifacetado. Para entendê-lo precisamos avançar com as pesquisas utilizando variadas concepções teórico-práticas, as quais poderão nos oferecer estruturas conceituais mais amplas para compreendermos como as (os) professoras (es) aprendem. Além disso, não podemos nos esquecer que as (os) professoras (es) são gente, e sendo gente, estão em processo de aprendizagem desde a primeira vinculação social, o que significa que a aprendizagem docente não ocorre apenas em uma sala de aula, ocorre na rua, na família, no bairro, por meio de atividades formais e informais. Sendo a escola, o local mais apropriado de sistematização desses saberes, experiências e vivências (MIZUKAMI, 2004).

### **Como as (os) professoras (es) aprendem na perspectiva de Shulman?**

Ao desenvolver suas pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem docente, Shulman (2014) aproveita as contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Entretanto, é a partir da observação e da pesquisa *in loco* (lembramo-nos que Piaget também realizou pesquisas *in loco*, entretanto, seu público alvo eram crianças e não adultos) que o autor afirma que a aprendizagem profissional das (os) professoras (es) contempla ciclos de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão (BORN, PRADO, FELIPPE, 2019). Porém, entre as certezas do campo da aprendizagem segundo Shulman, é que o aprender algo leva tempo, pois não nascemos com uma carga hereditária que nos possibilita o acesso imediato a aprendizagem. O que está embutido em nós, *homo sapiens*, é a capacidade de aprender e se desenvolver durante todo ciclo vital.

### *Construções teóricas acerca da aprendizagem docente*

Shulman e Shulman (2016), nos oferecem uma estrutura conceitual que nos auxilia na compreensão e conceituação da aprendizagem docente, a qual, para os autores ocorre em diferentes contextos e comunidades. Os autores partem do pressuposto de que “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas.” (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p. 123). Portanto, os elementos que compõe a aprendizagem docente presentes na teoria de Shulman são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade, os quais fazem parte de um modelo de aprendizagem mais abrangente, envolvendo outras características, tais como: pensamentos, ações, disposições, valores, compromissos, paixões, compreensões e habilidades. Nesses termos, a aprendizagem docente deve abranger oportunidades organizacionais para a reflexão, proporcionando as (aos) docentes o aprender com a própria experiência, o que envolve amparo em uma determinada base de conhecimentos, incentivo e apoio da comunidade de aprendizes onde podem trocar e compartilhar visões.

Vale destacar que para Shulman (1996) as (os) professoras (es) não aprendem somente pelo viés da própria experiência, para o autor, o aprender pela experiência envolve o relembrar, o recontar, o reviver e o refletir. A aprendizagem docente ocorre de maneira mais eficaz quando acompanhada pela consciência metacognitiva de cada sujeito e, quando apoiada pela comunidade de aprendizagem, “uma cultura de apoio engaja cada membro da comunidade em riscos paralelos. Celebra a independência de aprendizes que se baseiam uns nos outros.” (SHULMAN, 1996, p. 211).

Nesse sentido, de acordo com as contribuições de Shulman e Shulman (2016), a aprendizagem das (os) professoras (es) ocorre no nível individual se entendendo para níveis comunitários, institucionais, organizacionais e políticas, os quais, são ao mesmo tempo, independentes e inter-relacionados. Entre os processos que mais se destacam e colaboram com a aprendizagem docente é a relação do (a) professor (a) com seus pares e demais profissionais e sujeitos inseridos no processo da educação escolar.

Diante disso, reconhece-se a pluralidade dos processos de aprendizagem. Sendo uma das maiores frustrações do desenvolvimento docente a extensa amnésia individual e coletiva, para Shulman (2014) inúmeras criações construídas no campo da docência por professoras e professores são perdidas e/ou desvalorizadas por seus pares, para o autor, as (os) educadoras (es) sabem muita coisa, entretanto, carecem de articulações teórico-

práticas, por isso, um dos desafios para o campo da formação docente na contemporaneidade é “coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas.” (SHULMAN, 2014, p. 212).

Esta concepção da aprendizagem envolve a troca de ideias e de informações, sendo esse, um processo ativo e complexo, portanto, não linear. Por isso, entre as indicações de Shulman (1996, p. 199) sobre o desenvolvimento e aprendizagem docente, destaca-se a necessidade de no coletivo, estabelecer um repertório de casos, os quais poderiam guiar as (os) docentes em seus pensamentos e reflexões, “como lentes para pensar sobre seu próprio trabalho.” Por meio da cooperação e coletividade ocorre as conversações necessárias para as (os) professoras (es) repensarem suas práticas, possibilitando assim, a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e embasadas teoricamente.

#### **Algumas considerações finais**

Ao finalizar o presente artigo, que se dispôs a apresentar algumas concepções acerca da aprendizagem docente, afirma-se seu caráter introdutório, bem como suas limitações dada a amplitude dos referenciais teóricos aqui utilizados. Entretanto, acredita-se que o presente texto cumpre sua função à medida que possibilita o acesso a reflexões importantes e pouco discutidas no campo acadêmico, em especial no campo da formação de professores.

Vale resgatar as indicações teóricas aqui explicitadas envolvendo a questão da aprendizagem docente. Na perspectiva teórica de Paulo Freire, considera-se a dimensão da *práxis*, ou seja, da ação e reflexão sobre a prática, a qual contempla a aprendizagem docente. Mas para além disso, uma singularidade dessa concepção teórica é a condição politizadora dos processos de aprender e ensinar. Nesse sentido para Freire (1992), é necessário que haja uma clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo mobilizador da realidade, os quais servem de base para a leitura da palavra, significa dizer, que para Freire, a aprendizagem é construída no e pelo contexto histórico, social, cultural, político e econômico, no qual os sujeitos, neste caso, os (as) professores (as) estão inseridos (as).

Na concepção de Jean Piaget e seus contemporâneos, destaca-se a condição cognitiva da aprendizagem docente, a qual está disposta segundo o modelo da abstração

### *Construções teóricas acerca da aprendizagem docente*

reflexionante. Nesse ponto de vista, a concepção de aprendizagem não emerge apenas da prática pedagógica docente, mas das teorizações que são construídas no decorrer dessa prática (BECKER, 1993). No pensamento de Mizukami, o local ideal para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem docente é a própria escola em que o (a) professor (a) atua, pois na escola, esses (as) profissionais poderão aprender de modo similar aos (às) alunos (as): estudando e refletindo com seus pares, compartilhando saberes e experiências.

Por fim, na concepção teórica tecida por Shulman, a aprendizagem docente envolve diferentes elementos, os quais contemplam a dimensão individual e a dimensão coletiva, tais como: o aprender pela experiência e pela coletividade, envolve o lembrar, o recontar, o reviver e o refletir sobre a própria prática e sobre a prática do (a) colega; e o aprender a partir dos movimentos cognitivos singulares, tais como: pensamentos, ações, disposições, valores, compromissos, paixões, compreensões, habilidades e competências.

Em síntese, compreendo que este estudo teórico pode colaborar com o desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas, bem como, na (re) formulação de políticas de formação docente, pois compreender como as (os) professoras (es) aprendem auxilia no planejamento e execução de processos formativos mais eficazes.

### **Referências**

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, cap.1, p. 6-16.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. In: Romilda Teodora En (org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2007, v. 1, p. 29-48.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002003>.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.635-664, set./dez.1995.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, set./dez. 2005.

DAVIS, Claudia Leme Ferreir; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOOS, Merrilyn. A sociocultural analysis of the development of pre-service and beginning teachers' pedagogical identities as users of technology. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 8, p. 35-59, 2005.

GROSCH, Maria Selma. Políticas municipais de educação: formação continuada de professores. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI,

*Construções teóricas acerca da aprendizagem docente*

Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUSFCAR, 2010. cap.6, p.139-161.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, abr. 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUSFCAR, 2010. cap.5, p. 119-139.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, Lee. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, Joel; TRIMBLE, Kimberly; DESBERG, Peter (org.). **The case for education: contemporary Approaches for Using Case Methods.** Needham height: Allyn Bacon, 1996, p.197-217.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Plano de ensino do componente curricular: ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas.** Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc, Joaçaba-SC, 2018.



VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DSo8>.

### **Sobre a autora**

#### **Mônica Tessaro**

Graduada em Psicologia e Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapeco.) Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Bolsista Capes, código de financiamento:001.

E-mail: [m\\_tessaro@unochapeco.edu.br](mailto:m_tessaro@unochapeco.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>

Recebido em: 18/08/2020

Aceito para publicação em: 07/09/2020